

EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESPACIO DE INCLUSIÓN Y VISIBILIZACIÓN PARA LOS AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA

Maguemati Wabgou¹

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
Departamento de Ciencias Políticas

Recebido 15/10/2013
Aprovado 15/03/2014

Resumen: El artículo apunta al tema de la educación inclusiva o pluralista en Colombia, que afianza una condición de pasado y presente donde la educación ha sido y sigue siendo un campo de privilegios, exclusiones, promoción y reproducción de desigualdades. En este sentido, busca hacer aportes que se articulan en torno a cuatro puntos relacionados con la transversalidad de los temas afro en toda la oferta de cursos, cátedras, programas, extensión, entre otros en la Educación Superior de Colombia, así como el acceso de estudiantes afrodescendientes, su permanencia y graduación en este sistema de Educación Superior Colombiana.

Palabras clave: Afrodescendientes – Colombia – Educación superior.

HIGHER EDUCATION: A SPACE FOR INCLUSION AND VISIBILITY FOR AFRICAN-COLOMBIANS

Summary: The article addresses the issue of pluralist or inclusive education in Colombia, which clinches a condition of past and present where education has been and continues to be a field of privileges, exclusion, promotion and reproduction of inequalities. In this sense, it seeks to make contributions that are articulated around four points related to cross-cutting subject matters on Afro-descendants through all the courses, lectures, programs, and extension offered by the Higher Education of Colombia; the access of Afro-descendant students to Colombian Higher education system, as well as their permanence and graduation.

Keywords: Afro-descendant People – Colombia – Higher Education.

Introducción²

Abordar el tema de la *inclusión de las personas afrodescendientes* en la *educación superior* colombiana implica precisar que la educación superior juega un rol estratégico en el proyecto de progreso económico, social y político con el que está comprometido Colombia. Por lo tanto es necesario contar con una

¹ E-mail: mwabgou@unal.edu.co.

² Este artículo es fruto de reflexiones nutridas desde los escenarios de debates brindados por el Encuentro de Investigadores Afro, organizado por la Secretaría de Cultura, Patrimonio y Turismo de Barranquilla, Viernes, 7 de octubre de 2011; y el “XIII Seminario Construcción Cultural Afroamericana y su Inserción Social: Conmemoración Día Nacional de la Afrocolombianidad”, organizado por la Corporación Ancestros, Universidad del Cauca, Ministerio de Cultura, E. Santa Elena, Popayán, Martes 21 de mayo de 2013. Nuestros agradecimientos a las/os organizadoras/es de estos eventos.

universidad con buena capacidad de formar las generaciones de hombres y mujeres, jóvenes y adultos, para que puedan asumir de manera competente y responsable los compromisos que demanda la construcción de una sociedad incluyente y pluralista.

Así mismo, la sociedad colombiana requiere que se refleje efectivamente el carácter multicultural y pluriétnico de la “nación” en el seno de las instituciones educativas de nivel superior; lo que impulsaría la eclosión de la diversidad cultural y étnico-racial del país y enriquecería las Instituciones de Educación Superior (IES), dentro de un marco general de las relaciones tridimensionales *Universidad-Sociedad civil-Estado*. Dada la evolución del campo universitario colombiano en sus diferentes planos (académico, político, científico, económico y social), se busca evidenciar sus principales problemas y la necesidad de hacer cambios fundamentales en los procesos de acceso a la educación superior, igual que en la orientación de los contenidos de los programas, la forma de alentar los procesos de aprendizaje favorables a la mayor inclusión, permanencia y graduación de hombres y mujeres afrodescendientes.

En este sentido, este trabajo aboga por la educación inclusiva o pluralista que afianza una condición de pasado y presente donde la educación ha sido y sigue siendo un campo de privilegios, exclusiones, promoción y reproducción de desigualdades.³ Pues expone la situación general de la educación superior en Colombia **(I)** antes de hacerse la pregunta sobre ¿por qué no se le da la atención debida a la educación superior relacionada con la inclusión de los afrodescendientes en Colombia? La búsqueda de respuestas a esta pregunta conlleva la necesidad de explorar alternativas para su mayor inserción en la educación superior **(II)**, concebida como una herramienta potente y un canal esencial para la consolidación de lógicas y estrategias de visibilización y resistencia de los afrodescendientes en diversas esferas públicas del país.

³ Para mayor entendimiento de este aspecto de la educación, véase LAO-MONTES, Agustín. **Reformas de Educación Superior en búsqueda de la Democracia Inter-Cultural y la Descolonización de la Universidad: Debates Necesarios, Retos Claves, Propuestas Mínimas.** [S.l.]: [s.n.] 2008. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175889_archivo_pdf1.pdf. Consulta en agosto de 2010.

Educación Superior en Colombia

Históricamente la universidad siempre ha tenido dificultades para adaptarse a los cambios de su entorno. En ocasiones el proceso de adaptación ha tardado décadas; en otras, por el contrario, el proceso ha sido relativamente rápido, pero en todos ellos ha conllevado tensiones dentro de la comunidad académica, rupturas, discontinuidades.⁴

Iniciamos la presentación del sistema de la educación superior colombiano con la descripción de algunas de sus características, de las cuales se destaca una serie de *reformas* que este sistema educativo ha padecido, sobre todo durante todo el siglo XX. Pues consideramos que una de las más importantes fue la que se implementó en la década de los 80 con el fin de responder a una situación de proliferación⁵ desorganizada de las universidades en el país, de desarticulación entre la educación superior y la realidad del país, y de alta deficiencia en la docencia y en la investigación. Por consiguiente, Sverdlick, Ferrari, Jaimovich⁶ reportan que:

Según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), los rasgos más significativos de este proceso de reforma iniciado por la Ley 80 de 1980 fueron: el ordenamiento de las modalidades de Educación Superior (formación intermedia profesional, formación tecnológica, formación universitaria y formación avanzada) y la reestructuración del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) como institución rectora de los destinos de la Educación Superior. Durante la década del '90, la educación superior fue nuevamente reformada interviniendo particularmente en:

- Una sustitución de las modalidades de educación superior por campos de acción (técnica, ciencia, tecnología, humanidades, arte y filosofía) para los siguientes tipos de instituciones: técnicas profesionales, instituciones universitarias, o, escuelas tecnológicas y universidades.
- El principio de autonomía universitaria. Con respecto a este principio, las universidades tienen facultades para darse y modificar sus estatutos; designar sus autoridades académicas y administrativas; crear, organizar y desarrollar sus programas académicos; definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales; otorgar los títulos correspondientes; seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes; y establecer,

⁴ MISAS ARANGO, Gabriel. **La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004. p.30.

⁵ Hubo una proliferación de diferentes modalidades, jornadas, carreras y programas cada vez más diferenciados, igual que una expansión cuantitativa de las instituciones y de los alumnos.

⁶ SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. *In: __. Desigualdad e inclusión en la educación superior: Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, 2005. Serie Ensayos & Investigaciones, n. 9. p.61-62

arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de sumisión social y de su función institucional. • La reestructuración del ICFES para hacerlo más permeable a las nuevas políticas del gobierno.

A continuación, se destaca la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el sistema de la educación superior en Colombia, y que el gobierno actual (de Juan Manuel Santos) ha intentado modificar por medio de una Reforma integral que, según el Ministerio de Educación,

[...] busca consolidar los avances alcanzados en los últimos años y potenciar el acceso y la calidad de la oferta educativa para generar más y mejores oportunidades a todos los colombianos mediante la organización del Sistema de Educación Superior, de un sistema de calidad y un incremento significativo de las fuentes de recursos para el sector [...] Surge de la necesidad de organizar el sistema de educación superior en Colombia para responder a las necesidades de formación de calidad que demanda la sociedad en su búsqueda de mayor equidad, bienestar y desarrollo [...] La Reforma plantea los siguientes cuatro objetivos, siempre en el marco del principio de la autonomía universitaria, la equidad, la ética, la excelencia académica, el pluralismo y la participación: **1.** Generar las condiciones para que haya una mejor oferta de educación superior. **2.** Generar las condiciones para que más colombianos de escasos recursos y población vulnerable ingresen y se gradúen de la educación superior. **3.** Adecuar el sistema de educación superior con la realidad nacional y armonizarlo con las tendencias regionales e internacionales. **4.** Y fortalecer los principios de buen gobierno y transparencia en el sector.⁷

Contrariamente a esta versión oficial sobre los motivos y objetivos de una reforma a la educación superior, Múnera⁸ considera que “la reforma está dirigida a reestructurar el mercado laboral en función de las nuevas formas de acumulación del capital y de la inserción acrítica y subordinada en la economía global”. Por lo tanto, esta nueva propuesta de reforma ha sido rechazada por el conjunto de la comunidad universitaria: en octubre de 2011, se convocó un *paro nacional universitario contra el proyecto de reforma a la Ley 30* que

⁷ Ver MINISTERIO DE EDUCACIÓN . **ABC de la Reforma a la Educación Superior en Colombia.** Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-283356.html> Consulta en noviembre de 2011.

⁸ Ver MÚNERA Leopoldo. **El XYZ de la Reforma a la Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior).** [S.l.]: [s.n.]. 2011. Disponible en http://redidesal.org/docs/article/218/20111101_Co_Munera_leopoldo_ELXYZ-de-la-Reforma-Ley-30-de-1992.pdf. Consulta en noviembre de 2011.

busca salirle a las sutilezas del proceso privatizador rechazando los créditos financieros como el principal instrumento para que los **jóvenes** accedan a la educación superior y exigiéndole al gobierno la financiación suficiente no del servicio educativo sino del DERECHO A LA EDUCACION y evitar que por la vía de las *instituciones mixtas* las instituciones públicas pasen de lo público al derecho privado.⁹

A su vez,

El Paro Nacional Universitario en lo fundamental persigue **tres objetivos centrales** en medio de las múltiples problemáticas que tienen las universidades públicas del país:

1. Que *el proyecto de Ley sea retirado del Congreso de la República* y se abra una discusión nacional en la que participen todos los sectores de la sociedad colombiana en la definición de un proyecto de ley que consulte las necesidades del país en materia de educación superior y se revista por las dinámicas de su elaboración y pertinencia de la mayor legitimidad social posible.**2.** Un sistema de *financiación pública de la educación superior* que dote a las universidades públicas de presupuestos suficientes, adecuados y oportunos que le permitan a las instituciones cumplir con la función social que les ha sido asignada con excelencia académica y calidad. **3.** Defender la *Autonomía Universitaria* como fundamento esencial de la vida de las instituciones de educación superior en la definición de sus formas de gobierno, la administración de sus recursos, la renovación permanente de sus programas y la definición de la pertinencia de sus investigaciones, así como de sus sistemas de control y evolución institucional.¹⁰

El paro terminó en noviembre del mismo año con el retiro del proyecto por parte del Gobierno nacional y el Congreso de la República colombiana, constituyéndose en lo que el autor considera “el éxito más importante alcanzado en algo más de medio siglo de movilizaciones”.¹¹ Esta situación lleva a reflexionar en torno al Sistema de ingreso a la educación superior.

Sistema de acceso o ingreso a la educación superior en Colombia.

Teniendo en cuenta que la mayoría de las instituciones de educación superior se concentra en las regiones de Bogotá, Antioquia, Valle, Santander y en Atlántico, el *sistema de ingresos* regido por el Examen de Estado para el acceso a las universidades públicas. Como producto de la reforma implementada en la

⁹ Ver MEDINA, Carlos. **Paro nacional universitario: contra el proyecto de reforma a la Ley 30.** [S.l.]: [s.n.], 2011. Disponible en http://www.camega.org/inicio/index.php?option=com_content&view=article&id=468:carlos-medina-gallego&catid=40:articuloscarlos&Itemid=72. Consulta en noviembre de 2011.

¹⁰ Idem.

¹¹ Ibidem.

década de los años 80, es un examen administrado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) que comenzó a ser utilizado obligatoria e ininterrumpidamente por las universidades públicas a partir del año 1968. En realidad, el objetivo del examen es comprobar niveles mínimos de aptitudes y conocimientos:

Es una prueba académica de carácter oficial [...] En sus comienzos, el examen incluía cuatro pruebas de aptitud (verbal, matemática, razonamiento abstracto y relaciones espaciales) y cinco pruebas de conocimiento (ciencias sociales y filosofía, química, física, biología e inglés) [...] Durante la segunda mitad del Siglo XX, el examen de Estado sufrió varias modificaciones asociadas a las reformas. En el 2000, se vuelve a modificar el examen con la intención de atender los problemas vinculados con la desigualdad en el acceso del ICFES, se buscaba evaluar a los alumnos en sus competencias y no por sus conocimientos. En forma paralela a esta modificación, algunas de las instituciones reservaron un porcentaje de sus cupos exclusivamente para aspirantes de *ciertas etnias*, grupos sociales o zonas especiales del país, ofrecieron becas para facilitar el pago de las matrículas y proveyeron a los aspirantes cursos de pre ingreso. Aunque el examen de Estado es obligatorio, hay algunas universidades que no lo utilizan. Del total de 29 universidades públicas, 24 utilizan el resultado del examen como mecanismo de admisión: 12 de ellas lo emplean como mecanismo exclusivo, y 12 lo complementan con un examen propio y/o con entrevista y/o con pruebas específicas para carreras determinadas. Algunas de las universidades que tienen examen propio son las Universidades del Magdalena, Atlántico, Guajira, Cartagena, Antioquia, Colegio Mayor de Cundinamarca y la Universidad Nacional de Colombia. Algunos estudios postulan que la autonomía universitaria es la que les permite a las instituciones la definición de mecanismos propios de selección.¹²

En este sentido, llama la atención el caso de la **Universidad Nacional de Colombia (UNAL)**¹³ que, igual que ciertas instituciones de educación superior que

¹² Al respecto, el Artículo 109 de la Ley 30 estipula que “las instituciones de Educación Superior deberán tener un reglamento estudiantil que regule al menos los siguientes aspectos: Requisitos de inscripción, admisión y matrícula, derechos y deberes, distinciones e incentivos, régimen disciplinario y demás aspectos académicos”. SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. Op. Cit., p. 63.

¹³ Un recorrido histórico sobre la evolución de la UNAL lleva a Sverdlick, Ferrari y Jaimovich (p. 68) a mencionar que “la Universidad Nacional de Colombia es una de las instituciones más grandes y tradicionales de ese país. Su origen data del año 1867 cuando, a través de la ley 66, se crea con el nombre de Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En sus comienzos la universidad tenía 355 estudiantes, 45 profesores y seis escuelas: Derecho, Medicina, Ciencias Naturales, Literatura y Filosofía, Ingeniería y el Instituto de Artes y Oficios. En 1936, se sanciona la primera ley orgánica de la Universidad en la que se establece que estaría constituida por facultades, escuelas profesionales, institutos de investigación, el Conservatorio Nacional de Música, el

gozan del principio de autonomía, adoptó un *sistema de acceso propio* que le permite utilizar un examen de admisión propio, teniendo en cuenta el condicionamiento de dicha admisión por los *cupos* disponibles en cada período académico. Además, el candidato tiene que acumular un total de puntaje según las respuestas a las 120 preguntas contenidas en una prueba *multiple choice* del examen; respuestas que tienen un puntaje ponderado diferente (240 puntos máximo) en función de la carrera seleccionada por el/la aspirante. En este sentido, el puntaje de admisión debe ser superior o igual al del último estudiante que se admitió en la carrera para la cual se solicita ingreso. En suma, para acceder a los programas de grado de esta institución universitaria, es necesario obtener el título de bachiller y presentar un buen desempeño en el examen de admisión implementado por la Universidad; así mismo, cabría la posibilidad de matricularse en cualquiera de los programas que ésta ofrece.

Pues, la Universidad Nacional de Colombia no ha sido estado exenta de las derivaciones de distintas reformas: desde su creación hasta la actualidad ha padecido efectos derivados de distintas reformas de los cuales mencionamos la implementada por el Rector Patiño en el año 1965 con el fin de moderar la orientación profesionalista de la UNAL. A partir de esta reforma se desarrollaron los estudios de posgrados en la universidad durante la década de los años 70, sobre todo en las áreas de Ingeniería, Ciencias y Agronomía. En este contexto, Misas Arango hace unas consideraciones críticas con respecto a esta serie de reformas y las transformaciones provocadas en los términos siguientes:

La historia de las reformas emprendidas en la Universidad Nacional de Colombia a lo largo del último medio siglo está marcada por la tensión y el compromiso entre las diferentes especies de capital simbólico existentes dentro del campo profesoral. El hecho de que ninguna de las reformas fuera llevada a término de forma completa refleja, de una parte, que nunca se ha logrado construir en la Universidad una jerarquía legítima del campo y, de otra, que fue necesario adecuar el espíritu de

Observatorio Astronómico Nacional, Museos y el Instituto Nacional de Radium (Universidad Nacional de Colombia, Catálogo 1991-1992). Asimismo, la ley establecía que el gobierno universitario quedaría en manos del Rector y del Consejo Directivo, conformado por nueve miembros: entre los que figuraban el Ministro de Educación, el Rector y siete vocales –de los cuales dos eran estudiantes y dos profesores-. En esa misma fecha, la Universidad construiría su ciudad universitaria denominada <<Ciudad Blanca>>”.

cada reforma a la correlación de fuerzas en el momento que se realizaron.¹⁴

Aquí, surge una respuesta fundamental a la pregunta formulada anteriormente sobre el ¿por qué no se le da la atención debida a la educación superior relacionada con la inclusión de los afrodescendientes en Colombia? Esta respuesta reposa en que las autoridades no han formulado todavía políticas integrales de educación superior acerca de las funciones principales de la misma de cara a la sociedad colombiana en su totalidad, esencialmente marcada por las diversidades étnico-raciales. Es más, esta diversidad es todavía entendida por algunos sectores de las clases dirigentes como un “problema”, más que como una oportunidad de enriquecerse y aprender sobre la variedad de vidas, costumbres, pensamientos, culturas, etc. de los “otros”, que también son personas que tienen derecho a ejercer *plenamente* su ciudadanía colombiana. Aún, no se han apropiado plenamente la idea según la cual la educación superior

[...] asume sus tareas sociales a través de la docencia, investigación y proyección social, formando profesionales idóneos, desarrollando el conocimiento, explorando sistemáticamente soluciones para los problemas del entorno y participando directamente con la comunidad en los análisis y en las acciones orientadas a resolver problemas urgentes y a mejorarlas condiciones de vida.¹⁵

Para alcanzar este objetivo, es necesario apostar por una *educación superior incluyente*, sobre todo en un Estado cuya “nación” es considerada multicultural y pluriétnica.

Una educación superior incluyente en Colombia

El análisis sobre la educación incluyente superior colombiana parte del diagnóstico en torno a la problemática de inclusión que conlleva la cuestión de la participación. Por un lado, la *inclusión* se define como un proceso enfocado en las personas que hacen parte de un grupo social determinado, el cual debe participar en los asuntos sociales, políticos, económicos y culturales del distrito capital para la toma de decisiones. Es más, la inclusión es un proceso participativo, inacabado y

¹⁴ MISAS ARANGO, Gabriel. Op. Cit., p. 148.

¹⁵ Ibidem, p. 14.

continuo que parte de las personas concretas y sus necesidades (recursos, valores, etc.) y con el que se construye mediante la libertad y elección de las personas a quien va dirigido el apoyo. Por otro, la *participación* es un proceso de implicación e intervención de los ciudadanos en distintos mecanismos de trabajo, con el fin de incidir en la toma de decisiones relacionadas con su vivencia: se caracteriza por su capacidad dinámica y transformadora en la medida que puede abrir posibilidades o espacios de intervención de personas o grupos determinados, siguiendo dinámicas que conllevan tensiones, divergencias, disensiones y acuerdos.

La necesidad de precisar el significado de la inclusión en el ámbito de la educación, conduce a apuntar el derecho a la educación, que implica y convoca la adaptabilidad del sistema educativo; es decir, su capacidad para adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, sus familias y la sociedad. Así mismo, Fulvia Cedeño considera que una educación incluyente es la que:

[...] ve a todos los estudiantes como capaces de aprender; ***ánima y honra todos los tipos de diversidad***, incrementando la posibilidad de una igualdad de oportunidades y con ello, la mejora de la calidad educativa. Una educación incluyente descansa en una actitud y en un sistema de valores y creencias. La educación inclusiva se centra pues en cómo apoyar las cualidades y detectar las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad educativa, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito [...] Hoy en día, la creciente diversidad de estudiantes en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la educación básica, media y superior. Frente a esta realidad, a menudo, encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una oportunidad de enriquecerse y aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano.¹⁶

En este nivel de análisis, consideramos que una de las herramientas más potentes para impulsar la educación incluyente en Colombia son las *Políticas de Acción Afirmativa* o las *Acciones Afirmativas*. También denominadas las Acciones positivas

¹⁶ FULVIA CEDEÑO, Angel. **Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad**. [S.l.]: [s.n.], 2011. Disponible en http://fundacionchasquis.org/formacionydemocracia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=97:colombia-hacia-la-educacion-inclusiva-de-calidad&catid=6:publicaciones-antioreses&Itemid=9 Consulta en noviembre de 2011.p. 03

o la Discriminación positiva, las Acciones Afirmativas son un conjunto de medidas establecidas por el Estado con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades para poblaciones tradicionalmente excluidas y proteger el patrimonio cultural que entraña su historia y su presencia en la vida del país. En otros términos, recurrimos a las políticas de Acciones Afirmativas porque ayudarían a revertir las desigualdades que viven las poblaciones negras de este país; esto es, a atender los derechos y las necesidades de hombres y mujeres negros: recordamos que el hecho mismo de la desigualdad en la distribución de recursos y oportunidades es una forma de racismo (racismo estructural). Es aquí donde la necesidad de aprobación de Acciones Afirmativas como fundamento para una *política pública*, que promueva de manera efectiva los derechos de las comunidades afrodescendientes, negros/as y raizales en Colombia se vuelve una temática de discusión necesario, pese a su carácter complejo y polémico.

En Colombia, existen diversos programas vigentes de políticas afirmativas; de las cuales se destacan las que están dirigidas a estudiantes en condición de pobreza en general, en el campo del sistema educativo. Pero, se encuentran otras que se enfocan en la promoción de grupos étnicos tales como los indígenas mediante *mecanismos de admisión especial o cupos especiales de admisión*,¹⁷ *no existencia de puntajes mínimos o no requisito de puntaje mínimo*,¹⁸ *admisión*

¹⁷ En palabras de SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. Op. Cit., p. 99, los *Cupos Especiales de Admisión* "son aquellos dirigidos particularmente a grupos poblacionales vulnerables o en situación de vulnerabilidad social o cultural. A través de estas acciones se asigna un cierto número de cupos en programas de grado a los aspirantes que pertenecen a una condición socioeconómica o grupo poblacional específico: etnia indígena, madres cabeza de familia, reinsertados, desplazados, etc. Los inscriptos bajo estas categorías deben competir entre ellos por los cupos asignados, en el caso en que la universidad tenga programas de este tipo. Este tipo de programas son los más comúnmente desarrollados por las Universidades. Cerca del 62% de las universidades públicas han desarrollado algún tipo de programa de admisión especial bajo estos parámetros. Las Universidades que han desarrollado un mayor número de programas de este tipo son la de Nariño, y la Tecnológica de Pereira, que cuenta con 5 de estos programas. No obstante, la cobertura es muy baja ya que sólo alcanza al el 2% del total de admitidos".

¹⁸ La Acción que implica el *No requisito de puntaje mínimo* es la que consiste en "no exigir un puntaje mínimo para ingresar a las instituciones. En este sentido, posibilita el acceso a estudiantes de peores condiciones socioeconómicas en aquellos casos en que existen pocos aspirantes o aspirantes con nivel académico similar. Un ejemplo de este tipo de programa es el de la Universidad de Amazonía, en la que, a partir de 1998, se eliminó el puntaje mínimo en los resultados del ICFES y se estableció como único requisito la presentación de la tarjeta con los resultados de la prueba". Ibid.

alternativa a través de cursos preuniversitarios o cursos selectivos,¹⁹ entre otras.²⁰ Lo que pasa es que,

aunque gran parte de las universidades públicas colombianas cuentan con estos programas, según los datos disponibles, *tienen una baja cobertura y se encuentran poco diversificados y difundidos; en la mayoría de los casos no existen mecanismos de seguimiento y evaluación ni de los programas ni de los estudiantes cobijados por éstos.*²¹

A continuación, presentamos la tabla 1 con los tipos de acciones afirmativas implementados en 2002 por las universidades públicas colombianas, en el que se pone de manifiesto el predominio de los *cupos especiales* para comunidades indígenas, como uno de los tipos más desarrollados.

Tabla 1: Programas de admisión especial Universidades Públicas

Tipo de programa	Sub-tipo	Univ.	Porcentaje (%)
Cupos especiales a sectores poblacionales específicos	Comunidades Indígenas	16	55.2%
	Municipios	9	31.0%
	Comunidades Negras	4	13.8%
	Reinsertados	7	24.1%
	Desplazados	2	6.9%
	Discapacitados	1	3.4%
	Mínimo un programa	18	62.1%
Cursos selectivos o Cursos Preuniversitarios		3	10.3%
No requisito de puntaje mínimo		2	6.9%

Fuente: Sánchez y otros (2002), tomada de Sverdlick, Ferrari, Jaimovich. p.100

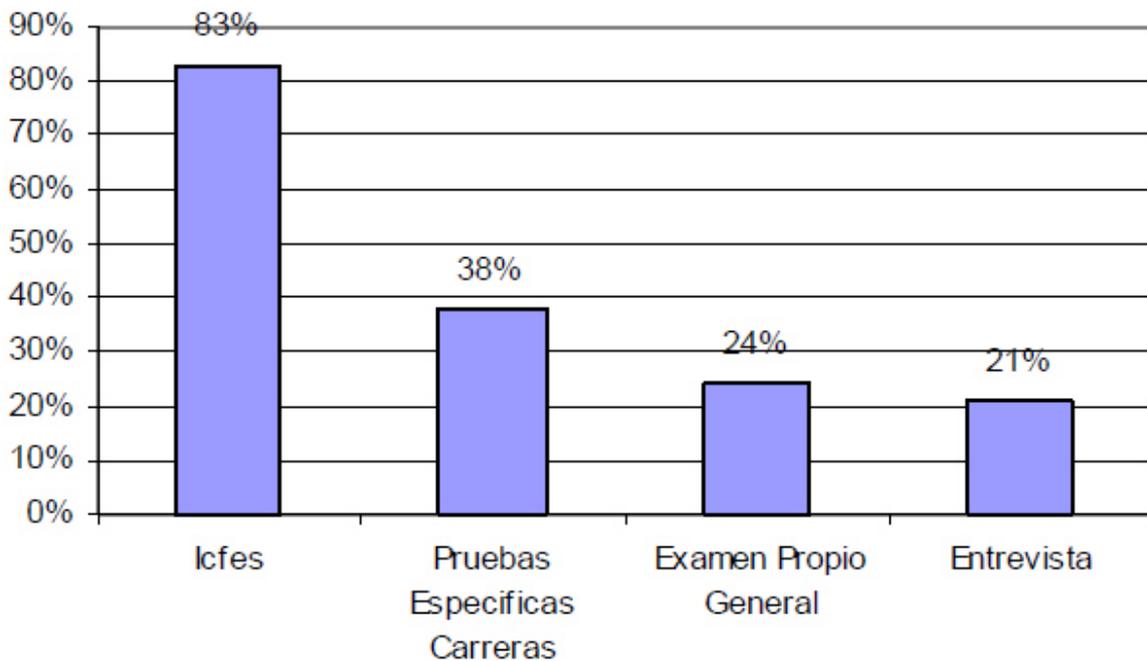
¹⁹ Los *Cursos selectivos o preuniversitarios* son estos cursos que “tienen como objetivo facilitar el ingreso a estudiantes de menores recursos. En el conjunto de universidades públicas no se encuentra este mecanismo lo suficientemente desarrollado como un mecanismo de admisión especial. Las Universidades de Caldas y Quindío lo han aplicado para la selección de estudiantes en programas a distancia, mientras que en la Universidad Tecnológica del Chocó se utiliza para facilitar el ingreso a aspirantes que no alcanzan el puntaje mínimo de las pruebas del ICFES exigidos en los procesos de admisión”. Ibid.

²⁰En el *sentido amplio* más amplio del término, se encuentra el crédito educativo de ICETEX - Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior-, como otro tipo de acciones desarrolladas a nivel gubernamental, aun si en un *sentido estricto* no podría ser incluida dentro de políticas afirmativas. Dirigido a estudiantes y profesionales que posean méritos académicos y personales, y carecen de recursos económicos suficientes para financiar sus estudios, el crédito ICETEX es una ayuda reembolsable que permite al alumno tener oportunidades de ingreso, continuación y culminación a/de sus estudios superiores. Además, existen fundaciones privadas que otorgan becas a estudiantes de “primera generación” de universitarios y en condiciones socioeconómicas vulnerables; así, se otorgan los fondos (financiación) más bien a organizaciones no gubernamentales para que los administren a favor los estudiantes becarios.

²¹ SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. Op. Cit., p. 99.

En seguida, el gráfico 1 muestra que en el año 2002, el *examen de admisión* según los criterios de ICFES es el mecanismo de admisión el más aplicado por las universidades del país, seguido de las *pruebas específicas*, el *examen propio* a la universidad y las *entrevistas*.

Gráfico 1: Mecanismos de admisión en universidades públicas



Fuente: Sverdlick, Ferrari, Jaimovich (p. 64)

En materia de aplicación de *Políticas de Acción Afirmativa*, la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) ha desarrollado el Programa de Admisión Especial (PAES)²² que consiste en establecer un 2% de los cupos que tiene la universidad para los integrantes de las comunidades indígenas²³ y los mejores bachilleres de municipios pobres. Pues en su plan de desarrollo, la universidad expresa que a pesar de los esfuerzos realizados de 1998 a 2001, los estudiantes admitidos por el programa PAES

²² Además de los cupos, el programa de Mejores Bachilleres de Municipios Pobres “otorga a los beneficiarios una reducción de arancel y un crédito cuyo monto se determina por el análisis de la situación socioeconómica. El mantenimiento de este préstamo-beca a lo largo de la carrera estará sujeto al rendimiento académico de cada estudiante. Para acceder a este programa los aspirantes a los cupos establecidos deberán obtener el puntaje mínimo de ingreso ordinario. Cf. SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. Op. Cit., p. 101.

²³ Además de los cupos para las comunidades indígenas, “el programa exenta del pago del derecho de inscripción y otorga rebajas de arancel y un crédito -completo- para solventar los gastos de matrículas. Sin embargo, los aspirantes para estos programas deben rendir el examen de admisión y deben obtener como puntaje mínimo el que obtenga el último aspirante admitido, distinto a los beneficiarios de este programa, en la carrera que requiere menor puntaje de admisión en toda la universidad” (Ibíd.).

representan sólo el 4.10 % del total de admitidos. Aquí se evidencia el problema²⁴ de cupo de estas políticas que se limita solamente a los indígenas y los mejores bachilleres, excluyendo esta misma posibilidad a los afrodescendientes hasta hace poco (Acuerdo 013 de 2009 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia, con vigencia a partir del primer semestre de 2010).²⁵ Esto nos lleva a centrar la reflexión sobre la necesidad de tener en cuenta o fortalecer el eje étnico-racial afro en las políticas de acciones afirmativas de las instituciones de educación superior en general, y en las universidades públicas del país, en particular.

Educación Superior e Inclusión de los afrodescendientes: Transversalidad de los temas afro, Acceso de estudiantes afrodescendientes, Permanencia y Graduación en la Educación Superior

La cuestión más importante de la universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza.²⁶

Retomando una línea de reflexión que desarrollamos en un trabajo anterior,²⁷ en el que intentamos responder a la pregunta ¿es lo étnico racial y el género importante para las políticas públicas? para ahondar en el debate sobre la pertinencia del enfoque étnico-racial en el análisis de las políticas públicas; nos parece adecuado precisar que la noción “afrodescendiente”, concebido como grupo étnico-racial cobra mayor relevancia a la hora de articularse con el sistema de educación superior en Colombia ya que

²⁴ Precisamos que En todos casos, existen críticas a estos programas de acción afirmativa ya que algunos autores como Gómez (2001; citado por Sverdllick, Ferrari y Jaimovich, Ibid.) sostienen que “[...] *no promueven la equidad en las universidades [...] en lugar de modificar radicalmente los criterios y procedimientos de admisión y evaluación de estudiantes, se aplica una política limitada de cuotas de admisión para algunos estudiantes de origen indígena y de los municipios más pobres del país*”.

²⁵ Más adelante, volveremos sobre este acuerdo “por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal”.

²⁶ - BRICALL, Josep María. **Universidad 2 mil**. Madrid: Comisión de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), 2000. p. 07.

²⁷ WABGOU, Maguemati; ROTH, André-Noel. Análisis de políticas públicas y perspectiva étnico-racial y de género. In: WABGOU, Maguemati; ROTH, André-Noel (Eds). **Las políticas de las diversidades: Identidades y emancipación**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales; Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, 2009. p. 15-36.

las políticas públicas abarcan todos los niveles de gobierno, incluyendo a los actores formales e informales y afectan profundamente la vida cotidiana de cada individuo en la sociedad. Además, desbordan los límites de la legislación para abarcar las cuestiones ejecutivas, los reglamentos y las regulaciones: son procesos en acción que implican no sólo la aplicación de una ley sino también su reforzamiento y su evaluación.²⁸

Siendo las políticas de Acción Afirmativa un componente o una forma de las políticas públicas, deben ser integrales y promover efectivamente la equidad; esto es, englobar todos los sectores y las dimensiones de la vida cotidiana de los/as ciudadanos/as y no limitarse sólo a algunos aspectos tal como lo acabamos de evidenciar anteriormente en el caso de las Universidades en general, y de la Universidad Nacional de Colombia, en particular.

La vocación de una universidad es, en la actualidad, responder o satisfacer a necesidades sociales básicas de supervivencia y aportar a los individuos las herramientas necesarias tanto para realizar plenamente como Ser Humano, como construir su identidad y definir sus formas de pertenencia a una sociedad cada vez más multicultural²⁹, donde el reto de la interculturalidad no deja de plantearse como alternativas viables y pertinentes para la educación superior colombiana. Es en estas condiciones que la educación permitirá a los nuevos miembros de la sociedad colombiana reconocer los símbolos que identifican su sociedad, asumiendo su pasado o su historia para proyectarse hacia el futuro mediante la construcción de un proyecto o un modelo de sociedad incluyente donde jóvenes y mujeres afrodescendientes, educados/as en el sistema de educación superior, puedan realizarse plenamente como ciudadanos/as. La educación superior colombiana debe recuperar las experiencias acumuladas y arraigadas en las tradiciones del Estado en cuya construcción han participado tanto los/as africanos/as esclavizados/as en Colombia como sus descendientes. Ha llegado la hora de dar sentido a los símbolos, valores, la idiosincrasia, las memorias, historias, costumbres sociales, el conocimiento sobre el entorno natural y social

²⁸ Ibid., p.18

²⁹ KYMLICKA, Will. **Las odiseas multiculturales: las nuevas políticas internacionales de la diversidad**. Barcelona: Paidós, 2009.

para afianzarlas en las políticas de educación superior del país. En palabras de Misas Arango, esta actitud permitirá:

[...] trabajar productivamente para originar la riqueza que asegure el bienestar colectivo y para satisfacer las necesidades sociales fundamentales. Las necesidades sociales son materiales y simbólicas [...] Las dinámicas sociales actuales han puesto de presente la importancia social del conocimiento y la creatividad, y se ha hecho evidente que éste constituye la fuerza productiva fundamental de la época en la cual la ciencia y la técnica determinan el ritmo de producción de la riqueza y, por tanto, el desarrollo social. Las innovaciones producidas en el conocimiento y en las dinámicas del trabajo obligan a la educación superior a evaluar y reorientar sus estrategias, y a plantearse las posibilidades reales de flexibilización y diversificación que le permitan adecuarse a las nuevas posibilidades y exigencias, *sin renunciar a sus fines legítimos y sin perder su identidad* [...] El país requiere la competencia técnica necesaria para emplear de la manera más eficiente sus recursos para defender y ampliar su patrimonio cultural y material, para asegurar y fortalecer los vínculos sociales, y para hacer frente a los retos de la globalización y de la sociedad del conocimiento. Aunque las acciones orientadas a enfrentar este conjunto de problemas no dependan exclusivamente de la educación superior, es evidente que ésta tiene una responsabilidad central en la caracterización sistemática de los problemas y en el análisis de sus posibles soluciones.³⁰

No será posible alcanzar este ideal educativo, descrito por Misas Arango, con lógicas imperantes de exclusión, racismo, discriminación, marginación e invisibilización de las nuevas generaciones de afrodescendientes del país en los meandros o intersticios de las estructuras de la educación³¹ superior. Más allá de las limitaciones estructurales relacionadas con la supervivencia cotidiana, la pobreza de educación básica y secundaria, sobre todo en zonas rurales donde viven muchos de ellas, también aspiran acceder, cursar, permanecer y graduarse en universidades públicas y privadas del país. Es perentorio o inaplazable impulsar este ideal ya que cuando cualquier universidad o instituto de educación superior del país incluye a un mayor número de los afrodescendientes está contribuyendo al enriquecimiento de la comunidad académica y el resto de la sociedad colombiana.

³⁰ MISAS ARANGO, Gabriel Op. Cit., p. 13-14.

³¹Ver GARCÉS ARAGÓN, Daniel. Trayectorias educativa afrocolombiana en el periodo republicano. **Revista Internacional Magisterio**, n. 46, p.18-23, septiembre-octubre, 2010, que, en un corto artículo, muestra la situación de la educación para los afrodescendientes de Colombia marcada por evidencias de racismo, segregación, discriminación y marginación en su contra.

Pues, como vimos más arriba, existen graves problemas en la educación superior en Colombia debido a la falta de visión y audacia en las proyecciones de políticas de educación superior mediante la implementación de distintas reformas a lo largo de la historia de este segmento superior de la educación. A parte de las limitaciones en términos estructurales, relacionados con una cobertura insuficiente, una calidad muy desigual de las instituciones (entre zonas urbanas y rurales; y entre lugares con mayor población afro y no afro, siguiendo las lógicas del racismo estructural) y de los programas, y una poca racionalidad de la oferta que, en esas condiciones, se orienta más por la rentabilidad de las formaciones ofrecidas que por las necesidades sociales; identificamos la falta o la exigua inserción y graduación de jóvenes (hombres y mujeres) afrodescendientes en las universidades del país.³²

Lo anterior, lleva a insistir en la pertinencia del papel de la Educación superior para la inclusión de los afrodescendientes con el fin de incrementar su visibilización, luchar contra *el racismo, la discriminación y la exclusión de jóvenes (hombres y mujeres afrodescendientes de cara al acceso a este sector importante de la educación)*. Lo que contribuiría a aumentar su grado de participación ciudadana y crear propuestas que garanticen igualdad de oportunidades y derechos para la *equidad étnico-racial* en el marco de un Estado social de Derecho.

En este orden de ideas y con el fin de propulsar la inclusión de los afrodescendientes en la educación superior de la “nación pluriétnica y multicultural” de Colombia, es necesario plantear planes estratégicos de articulación en torno a cuatro puntos relacionados con la Transversalidad de los temas afro, el Acceso de estudiantes afrodescendientes, su Permanencia y Graduación en la Educación Superior.³³

1. Transversalidad. Promover la transversalidad de las temáticas afro en toda la oferta de cursos, cátedras, programas, extensión, etc. de la Educación superior es

³² La situación se vuelve más crítica y desalentadora cuando nos interrogamos acerca del número de personas afrodescendientes que estén actualmente cursando programas de doctorado o que poseen el título de Doctorado en el país.

³³ Esta parte del trabajo está muy marcada por los textos de GARCÉS ARAGÓN, Daniel. **Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva** (mimeo) y __. **Criterios de Construcción de Lineamientos de Política Pública para el Pueblo Afrocolombiano.** (mimeo).

una meta importante para que se vuelva inclusiva para los afrodescendientes del país. Además, se debe impulsar la conformación de grupos de investigación y publicaciones sobre la temática afrodescendiente en todas las Facultades, Escuelas e Institutos de las Universidades con énfasis en las Facultades de Derecho, Ciencias Humanas, Sociales y Políticas mediante incentivos, promociones, convocatorias especiales de financiación de iniciativas o grupos de investigación en la materia, entre otros. Y, como garantía de lo anterior, se debe apostar por la realización de un seminario permanente que pueda desencadenar diferentes propuestas de cátedras y la formación (o capacitación) permanente de docentes en temas afros; por cierto existe una necesidad de definir tiempo y formas de vinculación de los docentes interesados en estas formaciones de acuerdo con los programas de trabajo: es aquí donde la cátedra de estudios afrocolombianos recobra fuerza como una herramienta de “diálogo multicultural”³⁴ ya que provee nociones elementales o “lo que todos debemos saber sobre los negros”.³⁵

2. Acceso de los afrodescendientes a la educación superior. Claro está que la educación superior inclusiva debe contar con algunos lineamientos de base que deben elaborarse, teniendo en cuenta la necesidad de encontrar mecanismos concretos para incrementar la presencia afrodescendiente en el sistema educativo superior del país. Esta necesidad debe contemplar la cuestión del acceso de estas poblaciones en todos los niveles del sistema educativo (Técnico Profesional, Tecnológico o Profesional Universitario). Es aquí donde llama la atención el acceso de estas poblaciones a las Universidades privadas y públicas de las cuales se destaca la Universidad Nacional de Colombia, una de las estructuras centrales de este sistema educativo superior (con carácter público) donde se debe hacer más esfuerzos para la inclusión de las poblaciones afrodescendientes de la “Nación” colombiana ya que “construir Nación” implica concebir la Universidad Nacional de

³⁴ Idem. **La educación afrocolombiana: escenarios Históricos y Etnoeducativos: 1975-2000.** Colombia: Rudecolombia, 2008. p.309-325.

³⁵ ARRIAGA COPETE, Libardo. **Cátedra de estudios afrocolombianos: nociones elementales y hechos históricos que se deben conocer para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o lo que todos debemos saber sobre los negros.** Colombia: Ingenieros Gráficos Andinos (IGASA), 2002.

Colombia como una entidad comprometida con el proceso de construcción de una nación incluyente de la diversidad étnico-racial, cultural y regional del país.

Esta necesidad implica incluir a estas poblaciones afrodescendientes, más allá de los límites de los esquemas rígidos de admisión de la Universidad Nacional de Colombia que debe ser plural. Así mismo, el examen de admisión de los afrodescendientes a esta universidad no puede ser igual que el que se aplica a los demás: tiene que ser diferente para estas comunidades afrocolombianas, negras, palenqueras y raizales dado que, debido a su historia marcada por la esclavización y la discriminación, el racismo estructural, una calidad de educación en las zonas desde donde provienen, tienen dificultades de acercarse al conocimiento en las mismas condiciones que el resto de la población mayoritaria.

Esta impronta histórica y estructural de racismo, discriminación y esclavización contribuye fuertemente a consolidar los desequilibrios que afectan su capital social y justifica la necesidad de que la posición de la Universidad Nacional de Colombia pueda sustentarse en una Reparación histórica y en Acciones Afirmativas.³⁶ Teniendo en cuenta el concepto de Reparación como punto de partida de las Acciones Afirmativas, las cuales tienen un marco político especial, se debe afianzar, de forma consensuada, el modelo de cuotas (asignación de cupos) a las poblaciones afrodescendientes como un trato diferencial que contribuya a impulsar la mayor presencia afro en la UNC. El carácter consensuada de la fijación de estas cuotas cobra especial relevancia en la medida que debe ser el resultado de unas discusiones y negociaciones entre las directivas de esta universidad, las asociaciones o los grupos de estudiantes universitarios afrocolombianos de

³⁶ Al respecto, referenciamos a DELGADO, Ramiro. La educación y el patrimonio cultural, nodos de los procesos de Reparación de las comunidades afrodescendientes. In: MOSQUEA ROSERO-LABBÉ, Claudia; BARCELOS, Luiz Claudio (Eds.) **Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social, Centro de Estudios Sociales, Grupo de Estudios Afrocolombiano (GEA-CES), 2007. p.573-584, que asume los procesos educativos como aquellos a través de los cuales es posible orientar propuestas para el desarrollo de acciones afirmativas y de reparación para las poblaciones afrocolombianas. A modo de ilustración, GARCÍA SÁNCHEZ, Andrés. Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia”, In: MOSQUEA ROSERO-LABBÉ, Claudia; BARCELOS, Luiz Claudio (Eds.) Op. Cit., p. 661-689, devela la experiencia de la Universidad de Antioquia en el campo de las reivindicaciones políticas de los afrocolombianos.

distintas ciudades del país, y los profesores involucrados a la enseñanza e investigación sobre temas afros. Esta actitud negociadora evitaría descontentos y críticas de medidas como la que fue plasmada en el “ACUERDO 013 DE 2009” del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia “por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal”, con vigencia a partir del primer semestre de 2010, y que acordó que:

se destinará un 2% adicional de los cupos previstos para cada programa curricular, para los aspirantes inscritos por este programa de admisión especial que aprueben los exámenes programados para el ingreso, con un puntaje superior o igual al del último admitido en toda la universidad, en el periodo correspondiente (Art. 3).

Por último, más allá de la organización de Foros como el I y II “Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva”, se requiere impulsar iniciativas que permitan intercambiar experiencias con las Universidades que han alcanzado mayores adelantos en materia de inclusión de población afrodescendiente en la educación superior tanto a nivel internacional -por ejemplo el caso de Brasil donde la mayoría de universidades federales, estatales y privadas aplican acciones afirmativas mediante cuotas- como a nivel nacional en donde existen ciertas universidades públicas y algunas privadas que aplican programas de admisión especial para esta población.

3. Permanencia de los grupos étnicos en la educación superior. Por lo anterior, se hace necesario garantizar un sistema de acompañamiento a los estudiantes afrodescendientes ingresados en las Universidades con el fin de identificar y resolver los problemas con que arrastra el estudiante por su formación académica que suele ser baja, comparado con los demás estudiantes oriundos de Bogotá u otras zonas urbanas más favorecidas. En este orden de ideas, la Universidad debe brindar acompañamiento académico para efectos de la adaptación al ritmo de trabajo universitario, especialmente en las áreas de: lenguaje (redacción de textos, comprensión de lectura y expresión oral), matemáticas, entre otras.

4. Graduación de los grupos étnicos en la educación superior. Aquí, afianzamos los planteamientos de Garcés Aragón³⁷ en torno a los tres puntos siguientes:

- Fomentar la formación de líderes de grupos étnicos en el nivel de postgrado.
- Promover la consolidación de grupos de investigación y programas de formación avanzada en temas de diversidad cultural y la interculturalidad.
- Identificar y replicar experiencias exitosas de las organizaciones de los grupos étnicos, el sector productivo y las IES sobre la puesta en marcha de programas de inserción laboral de egresados pertenecientes a grupos étnicos.

Para que esta última etapa se cumpla, traemos a colación los planteamientos del profesor Medina citado anteriormente con respecto al perjuicio creado por el sistema de la educación superior, junto con las sutilezas del proceso privatizador, a los *jóvenes* que han liderado el paro nacional universitario: en este sentido, pensamos que **la juventud afrodescendiente** es uno de los sectores más perjudicados de esta población juvenil colombiana al que se debe prestar mayor atención porque está en la fase más delicada y vulnerable de la formación su personalidad y carácter. El carácter sostenible de sus proyecciones profesionales se fundamenta en esta etapa crucial de su vida asociada con la educación superior. El país y otros entes involucrados en el proceso educativo deben ofrecer lo mejor de sí para la tarea reproductiva y evolutiva de esta juventud afrodescendiente con sed y ganas de ser educada.

Igualmente, se debe tener en cuenta la relación de **género** en la implementación de políticas de Acción Afirmativa para propulsar unas *políticas de equidad de género en la educación superior con enfoque diferencial étnico-racial*. Esta idea invita a explorar las posibilidades, los significados y los retos de las políticas de educación superior, como una apuesta a favor de la inclusión de las mujeres afros en la educación superior, con el fin de concretar y fortalecer su empoderamiento y liderazgo en la sociedad actual.

³⁷ GARCÉS ARAGÓN, Daniel. Trayectorias educativa afrocolombiana en el periodo republicano. *Revista Internacional Magisterio*, n. 46, p.18-23, septiembre-octubre, 2010.

Conclusión

Cualquier política de educación superior para el país debe responder a los problemas señalados en términos general y étnico-racial. Además de aprehender las transformaciones ocurridas en la sociedad colombiana en estos términos, hacer un balance general de las exigencias actuales en este sector superior de la educación de cara al futuro y proponer ideas orientadoras para los procesos de formación en el sector. Uno de los objetivos de este artículo ha sido precisamente llamar la atención sobre la situación poco alentadora de jóvenes, hombres y mujeres afrodescendientes frente a la educación superior y proponer una opción para la orientación de las políticas de educación superior mediante los principios de educación incluyente, con enfoque diferencial relacionado con los afrodescendientes. Esta opción es viable porque afianza una definición de la política de educación superior que reconoce la conexión entre esta educación y el proyecto de progreso o desarrollo económico, cultural y político en el que está comprometida Colombia desde la Constitución de 1991. Esta orientación de política de educación superior es la que ayudaría a definir el tipo de ciudadano/a que requiere Colombia mediante las funciones principales de la docencia, investigación y extensión, conectadas a una sociedad compleja al cumplir con tareas sociales de la educación superior y con el ideal de formación que responda a las aspiraciones de la mayor parte de los integrantes de la sociedad.

Pues aclaramos que la Universidad Nacional de Colombia incluyó un Programa de Admisión especial para los afros solamente a partir del año pasado (teniendo vigencia el primer semestre de 2010), con el ACUERDO 013 DE 2009 que fue controversial por no haber tenido en cuenta las sugerencias que hizo el Colectivo de Estudiantes Afros de la Universidad Nacional (CEUNA) y algunos profesores de la UNAL interesados en la problemática afro en general que fueron invitados a reuniones previas. Este Acuerdo otorgó un 2% adicional de los cupos previstos para cada programa curricular para los aspirantes inscritos en el programa de admisión especial para los mejores bachilleres de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal de estratos 1 o 2 pertenecientes a los colegios ubicados en municipios pobres con población mayoritariamente afrodescendiente.

En este contexto,

el sector educativo debe responder a las demandas y necesidades educativas de los grupos étnicos con estrategias para la ampliación de la oferta de programas académicos, la adecuación y flexibilización en el diseño curricular, la diversificación de las modalidades de aprendizaje y con la articulación entre conocimiento científico y otros saberes.³⁸

Por lo tanto, más allá de la constitución en 2009 del “Comité de Educación Superior Inclusiva – Intercultural”, se debe instalar mesas de trabajo permanentes de discusión y negociación entre las directivas de las universidades, los representantes de distintos sectores afrodescendientes, las asociaciones de estudiantes universitarios afrocolombianos de distintas ciudades del país (incluyendo las experiencias aculadas en esta materia por Universidades como la Universidad Tecnológica del Chocó, la Universidad del Pacífico, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Antioquia, entre otras) y los expertos en la materia, con la mayor apertura, compromiso real, seriedad y garantías posibles que permitan la continuación de procesos de construcción, renovación e implementación de los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva.

Referencias

ARRIAGA COPETE, Libardo. **Cátedra de estudios afrocolombianos: nociones elementales y hechos históricos que se deben conocer para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o lo que todos debemos saber sobre los negros.** Colombia: Ingenieros Gráficos Andinos (IGASA), 2002.

BRICALL, Josep María. **Universidad 2 mil.** Madrid: Comisión de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), 2000.

DELGADO, Ramiro. La educación y el patrimonio cultural, nodos de los procesos de Reparación de las comunidades afrodescendientes. *In: MOSQUEA ROSERO-LABBÉ, Claudia; BARCELOS, Luiz Claudio (Eds.) Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social, Centro de Estudios Sociales, Grupo de Estudios Afrocolombiano (GEA-CES), 2007. p.573-584.

³⁸ Ibidem, p.08.

FULVIA CEDEÑO, Angel. **Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad.** [S.l.]: [s.n.], 2011. Disponible en <http://fundacionchasquis.org/formacionydemocracia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=97:colombia-hacia-la-educacion-inclusiva-de-calidad&catid=6:publicaciones-anteriores&Itemid=9>. Consulta en noviembre de 2011.

GARCÉS ARAGÓN, Daniel. **La educación afrocolombiana: escenarios Históricos y Etnoeducativos: 1975-2000.** Colombia: Rudecolombia, 2008.

__. Trayectorias educativa afrocolombiana en el periodo republicano. **Revista Internacional Magisterio**, n. 46, p.18-23, septiembre-octubre, 2010.

__. **Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva** (mimeo).

__. **Criterios de Construcción de Lineamientos de Política Pública para el Pueblo Afrocolombiano** (mimeo).

GARCÍA SÁNCHEZ, Andrés. Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia. In: MOSQUEA ROSERO-LABBÉ, Claudia; BARCELOS, Luiz Claudio (Eds.) **Afro-reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales.** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social, Centro de Estudios Sociales, Grupo de Estudios Afrocolombiano (GEA-CES), 2007. p. 661-689.

KYMLICKA, Will. **Las odiseas multiculturales: las nuevas políticas internacionales de la diversidad.** Barcelona: Paidós, 2009.

LAO-MONTES, Agustín. Reformas de Educación Superior en búsqueda de la Democracia Inter-Cultural y la Descolonización de la Universidad: Debates Necesarios, Retos Claves, Propuestas Mínimas. [S.l.]: [s.n.] 2008. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-175889_archivo_pdf1.pdf>. Consulta en agosto de 2010.

MEDINA, Carlos. **Paro nacional universitario: contra el proyecto de reforma a la Ley 30.** [S.l.]: [s.n.], 2011. Disponible en <http://www.camega.org/inicio/index.php?option=com_content&view=article&id=468:carlos-medina-gallego&catid=40:articuloscarlos&Itemid=72>. Consulta en noviembre de 2011.

MISAS ARANGO, Gabriel. **La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo.** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN . **ABC de la Reforma a la Educación Superior en Colombia.** Disponible em: <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-283356.html>>. Consulta en noviembre de 2011.

MÚNERA Leopoldo. **El XYZ de la Reforma a la Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior)**. [S.l.]: [s.n.]. 2011. disponible en <http://redidesal.org/docs/article/218/20111101_Co_Munera_leopoldo_ELXYZ-de-la-Reforma-Ley-30-de-1992.pdf Consulta noviembre de 2011>. Consulta en noviembre de 2011.

SVERDLICK, Ingrid; FERRARI, Paola; JAIMOVICH, Analía. **Desigualdad e inclusión en la educación superior: Un estudio comparado en cinco países de América Latina**. Buenos Aires Laboratorio de Políticas Públicas, 2005. Serie Ensayos & Investigaciones N° 9.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2009): **Acuerdo 013 DE 2009(Acta 06 del 24 de junio), Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres depoblación negra, afrocolombiana, palenquera y raizal**. Disponible en <http://www.tumacopacifico.unal.edu.co/descargas/document/ACUERD_013_2009_AFROS.pdf>. Consulta en octubre de 2011.

WABGOU, Maguemati; ROTH, André-Noel. Análisis de políticas públicas y perspectiva étnico-racial y de género. *In*: WABGOU, Maguemati; ROTH, André-Noel (Eds). **Las políticas de las diversidades: Identidades y emancipación**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales; Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, 2009.